

ESCRITAS Vol. 11 n. 2 (2018) ISSN 2238-7188 p.1-17**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA SOB PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS: A LEI 10.639/03 REVISADA APÓS 15 ANOS*****THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE UNDER THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES: LAW 10.639/03 REVISED AFTER 15 YEARS***

Talitta Tatiane Martins Freitas¹
Amanda Souza Santos²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo pensar a implementação da lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira nos centros de ensino brasileiros. Busca-se compreendê-la como fruto de uma demanda social que não apenas serve a um grupo específico, mas que contribui de maneira veemente com o processo de ensino-aprendizado voltado para a criticidade, autonomia do educando, para o exercício pleno da cidadania, bem como para a formação de uma sociedade aberta às diversidade culturais, religiosas, étnicas e sociais. Para tanto, buscou-se compreender as especificidades desse dispositivo legal, percebendo-o dentro do processo de lutas sociais que o origina e o legitima, bem como perceber o papel da formação inicial e continuada na constituição de um corpo docente que consiga lidar com essas questões no seu cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: 10.639/03; Ensino de História; Ensino-aprendizado; Formação docente.

ABSTRACT: The purpose of this article is to think about the implementation of law 10.639/03, which provides for the compulsory teaching of History of Africa and Afro-Brazilian culture in Brazilian schools. It seeks to understand it as a result of a social demand that not only serves a specific group, but contributes in a vehement way to the teaching-learning process focused on criticality, autonomy of the student, for the full exercise of citizenship, as well as for the formation of a society open to cultural, religious, ethnic and social diversity. In order to do so, it was sought to understand the specificities of this legal device, perceiving it within the process of social struggles that originates and legitimizes it, as well as perceive the role of initial and continued formation in the constitution of a faculty that can deal with these issues in their daily school life.

KEYWORDS: 10.639/03; History Teaching; Ensino-aprendizado; Teaching-learning; Teacher training.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso - talittatmf@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - amanda_ssantos@globomail.com

Introdução

A proposta deste artigo é fazer uma reflexão sobre a importância da implementação da Lei 10.639, ocorrida em 2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira nas salas de aula do ensino fundamental, bem como a necessidade de se criar estratégias metodológicas e pedagógicas para que a abordagem de tais conteúdos ultrapassasse a mera aplicação da lei, tomando o lugar e a importância que essas discussões devem ocupar na perspectiva de um processo de ensino-aprendizado preocupado com a cidadania, a criticidade e o respeito à diversidade.

A homologação da lei representou uma vitória de diversos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, os quais há décadas possuem em suas agendas sociais a modificação do ensino ministrado nos centros escolares como forma de se verem incluídos e representados na História brasileira e mundial. No entanto, passados 15 anos, observa-se ainda grandes dificuldades para que o ensino de História da África e de cultura afro-brasileira seja efetivamente ministrada nas escolas, seja por dificuldades de ordem de formação dos profissionais, seja por falta de interesse (dentre tantos outros aspectos que poderiam ser aqui listados). Assim, mais do que uma lei, parte-se do pressuposto que se trata de um posicionamento político (o que de forma alguma significa partidário) que visa repensar o papel dos docentes na formação dos educandos com o objetivo de tornar o ensino-aprendizado um campo de construção de conhecimentos e não apenas a apreensão de conteúdos determinados.

No que diz respeito ao ensino de História, foco das discussões aqui feitas, percebe-se ainda as marcas de uma longa herança marcada por um ensino “tradicional” calcado em datas, acontecimentos, grandes personagens históricos e conteúdos a serem ministrados e assimilados de forma linear e pouco problematizada. É fato que grandes mudanças vem sendo pensadas e implementadas nas grades curriculares brasileiras, principalmente a partir dos anos 1990, o quê paulatinamente vêm contribuindo para a transformação desse cenário educacional. No entanto, no que diz respeito à lei 10.639/03, não se trata da inclusão de uma matéria ou conteúdo a ser ministrado nas aulas. Ao contrário, esse dispositivo legal coloca em xeque a visão de Brasil e de sua História ensinada até então, questionando de maneira veemente o tão famoso mito das 3

raças e de harmonia/inclusão social, enraizados na cultura brasileira desde o início do século passado.

Diante do tamanho de tal empreitada, como o ensino de História pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes no que diz respeito às questões étnicas-raciais? De que forma uma estrutura já tal disseminada pode ser modificada, principalmente ao se ponderar que coexistem educadores com diferentes formações e perspectivas de ensino-aprendizado (muitos que ainda atuam se formaram antes da implementação da lei e não tiveram em suas grandes de formação aulas sobre História da África, cultura afro-brasileira, etc.)?

A lei 10.639/03: marco de uma demanda social

Não é necessário ser nenhum especialista para constatar que a população brasileira é composta por múltiplas cores e culturas, basta apenas um olhar atento para chegar a essa conclusão. No entanto, engana-se quem acredita que tal multiculturalismo existe, no cenário brasileiro, de forma harmoniosa ou que a tolerância seja uma característica inerente ao que pode-se denominar de “identidade brasileira”. Fazer tal observação é o primeiro passo para desmistificar o pseudo cenário de tranquilidade de coexistência entre diferentes etnias, cenário esse que camufla cotidianamente práticas preconceituosas e racistas.

Nesse sentido, a aprovação da lei 10.639 em 2003 (e, posteriormente, da 11.645 em 2008³), que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa um grande avanço no que diz respeito à discussão sobre a questão étnico-racial no Brasil, especialmente por ser oriunda de uma demanda social que há décadas se tornou pauta frequente dos movimentos negros e antirracismo.

Art. 1º – A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultural Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da

³ A lei 11.654, de 2008, modificou a lei 10.639/03 ao inserir a obrigatoriedade também do ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar da educação básica, não alterando, contudo, a escrita do texto que se refere à História e Cultura Afro-brasileira e africana. Neste artigo, o foco das questões está centrado na questão afro e, por isso, privilegiou-se as discussões na promulgação da lei em 2003 e todos os desdobramentos oriundos dessa ação.

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL. Lei Federal no 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Destacado)

De acordo com a lei acima apresentada, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, destaca-se também a prerrogativa de que os conteúdos a serem ministrados não encontram-se sob a responsabilidade de uma única área de conhecimento, apesar da indicação especial para o ensino de artes, literatura e História. Mantêm-se assim a perspectiva de um tema transversal a ser trabalhado por todos os professores, não sendo compreendido apenas como um acréscimo de matérias.

A partir dessa orientação, em 2004 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” que, na apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), delineia a prerrogativa de reparação aos afrodescendentes, não apenas pelo passado escravocrata, mas pelos séculos de discriminação e de estratégias montadas no sentido de impedir o seu acesso ao ensino. Sendo assim, tal dispositivo legal pode ser considerado um marco histórico, pois, como nunca antes, explicita as desigualdades históricas constituídas tanto no cotidiano como no discurso escolar, demarcando a necessidade de correção e reparação a essas populações.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendentes brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, p. 8, Out. 2004. Destacado)

A ideia de marco, no entanto, não deve ser compreendida fora do seu processo histórico. Afinal, a discussão sobre as relações étnico-raciais faz parte da agenda política de diferentes segmentos sociais há diversas décadas, as quais foram marcadas por discussões, disputas, ganhos e retrocessos.⁴ De acordo com as pesquisadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, (2008) os conteúdos de História africana foram introduzidos no currículo básico a partir de 1996 com a aprovação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, de certa forma, precederam e prepararam as “Diretrizes”⁵ instituída no início do século XXI, as quais visam atender à promulgação da lei 10.639/03. Trata-se, segundo as autoras, do resultado de inúmeras negociações que, dentre outros aspectos, revelam o crescimento da força política e de um novo lugar social conquistado pelo Movimento Negro após o processo de redemocratização brasileira, iniciado no final dos anos 1970. Ao mesmo tempo, indica a formação de um novo consenso, no campo pedagógico, em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil, (ou a *fábula das três raças*, como chamou Roberto da Mata [1987]) o qual veiculava a premissa de um país sem diferenças, formado originalmente pela mescla de 3 raças distintas: europeia, indígena e africana.

Coloca-se em xeque a visão de que o Brasil é uma democracia racial, de uma sociedade miscigenada onde predomina a integração racial. Assim, desnaturaliza-se tal premissa ao evidenciá-la como uma construção histórica, enraizada e localizada em um contexto de construção de uma unidade e identidade nacional. De acordo com a historiadora Vera Alberti, (2013, p. 31) essa narrativa consolida-se no Brasil a partir dos anos de 1930, durante o governo Vargas, alicerçada sobre a premissa de uma sociedade mista/mestiça, projeto esse encabeçado tanto pelo Estado como por diversos intelectuais – como Caio Prado Júnior, em *Evolução Política do Brasil* (1933), Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (1936), e Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936). O “mito do das três raças” articula-se justamente a essa construção de uma identidade genuinamente brasileira, justaposta à própria ideia da origem do Estado moderno, onde os conflitos raciais e sociais são diluídos no conjunto de imagens que

⁴ Sobre o assunto consultar: FONSECA, 2010.

⁵ A referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo deste texto, será feita pela abreviação “Diretrizes”.

vão se constituir sob o signo da brasilidade ou do desafio da criação de uma unidade do que se denominou cultura brasileira. (Cf. ALBERTI, 2013.)

Essa construção de uma ideia de democracia racial, de acordo com Abreu e Mattos, se fez em oposição às teorias racistas promulgadas no Brasil, especialmente, no fim do século XIX e início do XX, que pregavam o “branqueamento” da população brasileira como caminho viável para o progresso e o desenvolvimento econômico. (Cf. ABREU; MATTOS, p. 9, 2008.) Essa concepção eugenista, referenciada por uma acepção de ciência originada no positivismo social e no darwinismo biológico, foi transformada, no Brasil, em política pública oficial pela implementação da política de emigração amplamente estimulada pelo Estado. Assim, não se trata apenas de uma teoria desvinculada de uma prática. Pelo contrário, a promoção da imigração europeia de brancos, bem como o descomprometimento com os ex escravizados (submetidos a condições de vida subumanas), indica um projeto real de branqueamento da população brasileira. (Cf. PAULA, 2013, p. 173-174.)

Assim, a mestiçagem, outrora considerada empecilho ao crescimento brasileiro, agora se afirma, sob a perspectiva dos intelectuais de 1930, como elemento identificador da cultura nacional.

O Brasil é novamente pensado pela elite intelectual, tudo que se julgava impedimento para a modernidade passa a ser exorcizado. O popular, conforme afirma Fábio Tadeu Vighy Hanna, passa a ser a medida das coisas e a mestiçagem perde seu estigma, ganhando ares de positividade. O sonho de um Brasil moderno ganha novo conteúdo, embora com os “mesmos” construtores: a elite intelectual brasileira. (SILVA; CARVALHO, p. 249, 2016.)

Entretanto, essa valorização da mestiçagem não significou o reconhecimento e a legitimação dos diferentes povos e culturas que historicamente constituíram o Brasil, bem como não representou a derrota das concepções racistas. Ao contrário, a premissa da identidade brasileira mestiça neutralizou as diferenças culturais, silenciando os conflitos, as hierarquizações e as discriminações aqui existentes. Trata-se, dessa forma, de uma tolerância que existe enquanto discurso, mas que não se efetiva na prática cotidiana.

Essa perspectiva de harmonia social começa a ser questionada a partir da década de 1950, após estudos que denunciam as desigualdades raciais no Brasil, bem como apontam a democracia racial como um mito construído, especialmente, a partir da

década de 1930.⁶ Soma-se a esse quadro a atuação do Movimento Negro que, na década de 1970 e subseqüentes, reivindica uma maior participação política de homens e mulheres negros, questionando a ideologia da democracia racial, denunciando as desigualdades materiais e simbólicas, bem como evidenciando as imagens que historicamente amenizam a condição racial no Brasil sob a alcunha de uma pretensa tolerância. No entanto,

Denunciar o racismo e esse projeto só teria efeito, de fato, com uma política que negasse, na essência da formação de crianças e jovens, o que se levou anos para construir e o que se reproduzia nos livros bem como no cotidiano fora da escola. Nesse caso, a escola e o ensino são caminhos essenciais para a construção de uma nova mentalidade social e histórica a respeito do Brasil e da sua sociedade e que podem provocar ressonâncias para além do ambiente escolar. (MORAES, 2015.)

Essas demandas sociais começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC na segunda metade dos anos 1990, as quais apresentam os primeiros passos rumo às novas noções de cultura e diversidade, bem como de identidade e relações étnico-raciais. Sendo assim, não é por acaso que a desnaturalização da homogeneização identitária tornou-se um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas “Diretrizes” em 2003, evidenciando claramente o engajamento do seu texto, especialmente no que diz respeito à questão do racismo e à necessidade de políticas de ações afirmativas⁷ com vistas a reparar, reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade afro-brasileira e africana. Sob esse prisma, Martha Abreu e Hebe Mattos identificam, de maneira positiva, o tom claramente mais político das “Diretrizes” em comparação com documentos anteriormente promulgados, como a LDB e os PCNs, pois não se trata apenas da inclusão de determinados conteúdos na grade escolar, mas de um posicionamento dos profissionais envolvidos

⁶ Dentre esses estudos, pode-se destacar a obra de Florestan Fernandes *A integração dos negros na sociedade de classes*, de 1964, na qual o autor realiza um contraponto à perspectiva Freyriana sobre a escravização realizada no Brasil e os seus efeitos para a inserção do negro na sociedade.

⁷ “As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. [...] Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”. (GOMES; SILVA, p. 90-91, 2003.)

frente a uma realidade secular de exclusão e silenciamento. (Cf. ABREU; MATTOS, p. 9, 2008.)

Em um cenário sociocultural no qual, ainda, se predomina um imaginário étnico-racial de valorização das raízes eurocêntricas em detrimento das demais, mesmo considerando que 54,9% da população brasileira seja composta por pardos e negros, (Cf. SILVEIRA, 2017.) a perspectiva de um ensino voltado para a diversidade (cultural, racial, social e econômica) tem uma crucial importância para a efetivação de um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Nessa perspectiva, tal como aponta Elisabeth Maria de Fátima Borges, a implementação da lei 10.639/03 não é apenas relevante para uma população negra, mas para a sociedade como um todo. (Cf. BORGES, p. 72, 2010.) Afinal, ter como horizonte a formação de cidadãos conscientes, atuantes numa sociedade multicultural e pluriétnica, contribui efetivamente para a construção de um país efetivamente democrático, na qual o ensino tem um papel formativo que ultrapassa a mera apreensão dos conteúdos curriculares.

Numa realidade em que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado,⁸ o ensino voltado para o respeito à diversidade se apresenta como uma poderosa ferramenta de combate ao racismo e aos preconceitos de maneira geral. Por isso, Verena Alberti identifica nas ações afirmativas, propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, instrumentos importantes para a formação de crianças e adolescentes, independentemente da sua etnia, raça ou credo, pois:

Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto o seu colega que sofre o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores. (ALBERTI, 2013, p. 28.)

Evidentemente a aprovação da lei, por si só, não garante a efetivação de um ensino com tais premissas. Como bem observou Martha Abreu e Hebe Mattos, apesar das “Diretrizes” terem hoje a força de lei e representarem uma demanda social válida e necessária, no cotidiano escolar ela será aquilo que as escolas, os gestores e os professores que a implementarem fizerem dela. Por isso, o comprometimento desses

⁸ Segundo o relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens, todo ano, 23.100 jovens negros (entre 15 e 29 anos) são assassinados no Brasil, contabilizando cerca de 63 mortes diárias ou uma a cada 23 minutos. Os dados fazem parte do Mapa da Violência, realizado desde 1998, pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz a partir de dados oficiais do Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde, o qual demonstra que a taxa de homicídios entre jovens negros é quase quatro vezes maior do que a verificada entre os brancos (36,9 a cada 100 mil habitantes, contra 9,6). Sobre o assunto consultar: ESCÓSSIA, 2016.

profissionais, bem como da sociedade como um todo, se mostra de suma importância. Afinal,

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BORGES, p. 72, 2010.)

Não se trata de trocar uma perspectiva eurocêntrica por outra, com o centro a partir da África. A introdução e obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas visa, por um lado, reparar e saldar uma dívida dos currículos das escolas brasileira que durante tantas décadas silenciaram e negaram o direito de grande parte da população de ver suas histórias e memórias conhecidas e estudadas com respeito e reconhecimento por todos os cidadãos brasileiros. Por outro, a determinação das “Diretrizes” propõe uma reformulação e redefinição da História ensinada nas escolas, desnaturalizando as escolhas dos conteúdos e dos processos didáticos. Assim, é preciso promover uma reflexão não apenas sobre o passado a ser ensinado, mas especialmente sobre qual sociedade se pretende construir a partir do ensino e quais os caminhos são necessários trilhar para tal.

Diante de todo o exposto, é necessário não apenas delinear a importância da implementação da lei 10.639/03 como marco para as discussões étnico-raciais no Brasil, aspecto mais do que afirmado e justificado por inúmeros pesquisadores. Após esses quase 15 anos, cabe, neste momento, questionar de que maneira e por quais vias a História e cultura afro-brasileira e africana tem sido trabalhada nas instituições escolares, delineando os desafios enfrentados, bem como as possibilidades e os caminhos possíveis para a sua efetivação.

Caminhos e desafios para a efetivação das “Diretrizes” em sala de aula: formação inicial e continuada

Por mais críticas que a lei 10.639/03, e consequentemente as “Diretrizes”, possa suscitar,⁹ é inquestionável a sua importância ao tornar obrigatório o ensino de

⁹ Martha Abreu e Hebe Mattos apresentam algumas das críticas feitas ao texto das “Diretrizes”, especialmente no campo acadêmico ou por sujeitos que não se identificam com as demandas defendidas pela lei 10.639/03. Dentre os questionamentos feitos encontra-se o caráter “essencialista” dos grupos culturais, uma leitura feita a partir de expressões como negros e brancos encontradas na escrita do documento outrora referenciado. O uso de tais conceitos, segundo as autoras, pode levar à interpretação de que esses grupos culturais são realidades fixas e imutáveis que antecedem os

História e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula brasileira, atendendo uma demanda social pelo reconhecimento e valorização da contribuição dos diferentes povos para a constituição da sociedade brasileira. Esse reconhecimento, bem como a explicitação da necessidade de ações afirmativas e reparadoras, já representa um grande avanço, contribuindo para o desvelamento da História outrora ensinada nos estabelecimentos de ensino. Por esse motivo, a promulgação da lei deve ser compreendida como um primeiro passo rumo a uma sociedade de fato equitativa, todavia não denota todo o caminho a ser trilhado.

De acordo com as pesquisadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de História africana, servindo de orientação para os professores de todo país na estruturação de suas práticas pedagógicas. Nesses documentos oficiais, a pluralidade cultural foi definida como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental, não sendo responsabilidade de uma única disciplina e/ou campo de estudo. Para além da obrigatoriedade e da força de uma determinação em formato de lei, as “Diretrizes”, atendendo a lei 10.639/03, possui o diferencial de não apenas apontar para a necessidade de se tratar a pluralidade cultural em sala de aula, mas concomitantemente desenvolver políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afrodescendentes, especialmente no que tange o combate ao racismo, reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. (Cf. ABREU; MATTOS, p. 8-9, 2008.)

Considerando o grau de enraizamento da perspectiva eurocêntrica no âmbito acadêmico e escolar, evidentemente a divulgação das “Diretrizes” trouxe aos profissionais de História, professores, gestores e pesquisadores, novos e complexos desafios, pois, como anteriormente afirmado, não se trata apenas da introdução de um novo conteúdo, mas da redefinição de uma perspectiva de ensino. Sendo assim, como atender às exigências da lei sem cair em reducionismos? Como fugir aos essencialismos culturais que poderiam, ao contrário do que se pretende, reforçar estereótipos?

processos sociais em que estão historicamente inseridos. No entanto, em diversos trechos, o documento explicita o seu entendimento de noção de raça como construção social e histórica, produzida particularmente pelo advento do racismo moderno. Sendo assim, não é possível naturalizar a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira, pois isso acarretaria perder de vista a dimensão das lutas travadas em torno dessas construções sócio histórica, bem como homogeneizaria a pluralidade existente dentro de conceitos amplos e complexos como cultura e identidade. Também não se trata de “[...] dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas”. (ABREU; MATTOS, p. 8, 2008.)

O primeiro aspecto a se destacar, numa possível elucidação às questões acima, é que não basta apenas reconhecer a existência de povos diferentes ou que se vive em uma sociedade multicultural. A substituição de um modelo “cultura brasileira mestiça” por um novo “modelo multicultural” traz inúmeras implicações para além da somatória de diversas subculturas. Conforme apontam Abreu e Mattos, a perspectiva de um ensino que considere as culturas no plural permite problematizar a multiplicidade que efetivamente compõe cada ambiente escolar, sendo necessário que o professor esteja preparado para pensá-las como construções históricas. Nesse processo, as diferentes realidades vivenciadas pelos alunos podem se tornar objeto de análise e reflexão, demonstrando que a pluralidade e a diferença é inerente aos sujeitos, independente do fenótipo, religião ou ascendência. Por isso, “O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores”. (ABREU; MATTOS, p. 8, 2008.)

Sob esse prisma, um segundo aspecto se delineia: o papel dos professores e a importância da formação (inicial e continuada) voltada para as relações étnico-raciais. Assim, têm-se duas realidades a serem consideradas. Por um outro lado, é necessário refletir sobre a formação dos futuros educadores, partindo-se do pressuposto de que é necessário que as universidades também reestruturem as suas grades curriculares e, mais do que apenas disciplinas, propiciem espaços de reflexão e conscientização da importância de um ensino multicultural, pautado nas premissas da tolerância e do combate ao racismo. Por outro, é preciso considerar a realidade dos profissionais que já atuam nas redes de ensino (pública e particular) e que se veem diante da obrigatoriedade de lidar com as mudanças ocasionadas pela aprovação da lei 10.639/03 e os desdobramentos advindos dela.

Diante desses desafios, a primeira falácia a ser desmistificada, principalmente quando se observa a sua reprodução em diversos artigos publicados, é a ideia de que a lei 10.639/03 refere-se apenas à educação básica, deixando-se, dessa forma, as instituições de ensino superior desobrigadas do seu cumprimento. Primeiramente, seria incoerente deixar de fora da discussão lugares que, em essência, são destinados à formação de futuros docentes que terão que lidar cotidianamente com as questões explicitadas na referida lei. Seguindo essa lógica, mesmo que não houvesse um dispositivo legal destinado ao ensino superior, seria contraproducente uma formação inicial que não levasse em consideração essas demandas.

Assim, tão importante quanto as “Diretrizes”, é necessário destacar que o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, a partir da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 (fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004¹⁰), institui as obrigações legais quanto ao cumprimento e implementação do disposto na Lei Federal 10.639/03 nas instituições de ensino superior, destacando-o como instrumento de avaliação das condições de funcionamento das mesmas. Nesse documento, são explicitadas ações a serem desenvolvidas nos e pelos centros de formação, tanto por meio de conteúdos específicos (em todos os cursos), quanto a partir de competências, atitudes e valores, com vistas a propiciar a:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, p. 31, Out. 2004. Destacado)

Evidentemente, entre as premissas apontadas nos dispositivos legais e a concretização das mesmas, tanto na educação básica como no ensino superior, existe uma grande lacuna a ser preenchida. Em diversos cursos superiores, a temática referente à História e cultura afro-brasileira e africana ainda se constitui como um apêndice da grade curricular que visa apenas ao cumprimento da lei. No entanto, conforme anteriormente indicado, a importância da lei 10.639/03 se constitui, dentre outros aspectos, pela abordagem das questões étnico-raciais de maneira transversal, não se constituindo apenas como uma disciplina. É necessário que as universidades assumam o seu papel, contribuindo de maneira positiva para a formação de novos professores que atuarão com competência nessa nova temática educacional.

Daí a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores, para que, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las e reeduca-las. (BORGES, p. 76, 2010.)

Assim, o desafio também se apresenta nas instâncias do ensino superior com a necessidade de professores qualificados e comprometidos, capacitados no

¹⁰ O Parecer CNE/CP nº 03/2004 institui, ao longo das suas 21 páginas, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

direcionamento positivo das relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, em qualquer curso ou disciplina a ser ministrada. Pensar de outra forma apenas contribui para que o círculo vicioso permaneça, afinal, se na base formativa as temáticas raciais e/ou os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana são tratados como menores ou desconectados, como cobrar desses futuros profissionais da educação básica um posicionamento diferente e engajado?

Sob esse prisma, trata-se de uma perspectiva formadora pautada pela reconstrução de valores, o que requer um intenso processo de valorização dos saberes mobilizados, o que demanda uma profunda e cuidadosa análise de suas implicações éticas, políticas e epistemológicas. (Cf. SANTOS, 2013, p. 60.) Essa não é uma tarefa fácil e, conseqüentemente, os desafios impostos requerem a revisão de perspectivas de ensino enraizadas em diversas instâncias: desde a bagagem experiencial dos profissionais, passando pelas formações iniciais e continuadas, até culminar na prática docente nos estabelecimentos de ensino. Isso porque,

Ao tocar em questões que dizem respeito à construção e reconstrução de identidades sociais, o trato da temática provoca ações e reações diversas entre os sujeitos envolvidos. Os professores, importantes atores neste processo, passam a mobilizar saberes construídos em diferentes espaços e fruto de múltiplas experiências – de vida, de formação e profissional, entre outras. Tudo isso engendra processos de reflexão sobre as experiências de formação anteriormente vivenciadas, assim como possibilita novas e diversificadas experiências formativas. (SANTOS, 2013, p. 61.)

Lorene dos Santos, ao refletir sobre o processo de mobilização dos saberes, aponta para a complexidade que significa o processo de ensino-aprendizado, uma vez que não apenas os saberes adquiridos nos anos de graduação são mobilizados no ato de ensinar, como também toda uma gama de experiências anteriormente vividas, como alunos, nos bancos escolares. Todos esses elementos fazem parte do saber-fazer de cada educador e, por esse motivo, a reflexão deve ser uma prática constante, o alicerce no qual se pauta a continua formação de professores-pesquisadores.

É fato que nas últimas décadas, diversas pesquisas têm sido realizadas nos campos de estudo da História da África e sobre cultura afro-brasileira, feitos principalmente em programas de pós-graduação em História e por africanistas. Entretanto, é preciso mensurar em que medida esses avanços historiográficos têm repercutido nas salas de aula das universidades e institutos de formação, materializados em livros e artigos a serem debatidos por aqueles que, posteriormente, ocuparão a posição de professores do ensino básico. Da mesma forma, é preocupante os ainda

limitados recursos didático-pedagógicos, a falta de informação e estímulo à formação continuada dos que já atuam nas escolas, elementos que contribuam efetivamente para que a implementação das “Diretrizes” se torne uma tarefa mais fácil.

Sobre a educação continuada, voltados para a formação de professores e professores multiplicadores quanto às demandas das “Diretrizes”, o trabalho de Dalila Fernandes de Negreiros mostra-se esclarecedor por ter a proposta de analisar os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação com a finalidade de formar docentes para implementar a lei 10.639/03. Para tanto, a autora analisa dois programas distintos: Africanidades Brasil (Africanidades, 2006) e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO, 2005-2012), levando-se em consideração a elaboração das suas propostas, seu desenvolvimento e os resultados obtidos.

Tais iniciativas têm por perspectiva que a falta de formação dos docentes se constitui como um entrave à implementação da educação das relações étnico-raciais, sendo, sob esse prisma, uma peça importantíssima para a reelaboração do cenário educacional atual. Todavia, de acordo com Negreiros, “[..] ambos os programas possuíram sérios problemas de concepção e execução, que culminaram em incapacidade de cumprir objetivos, no que se refere à formação de docentes para a implementação de educação das relações étnico-raciais”, (NEGREIROS, p. 1, 2017.) o que resultou na suas descontinuidades.

Sendo assim, se por um lado é preciso pensar nas centenas de profissionais que anualmente são colocados no mercado de trabalho, por outro é preciso dar subsídios para os que já se encontram inseridos nesse universo, haja visto que a simples inclusão de conteúdos (por meio de livros didáticos e paradidáticos) ou de projetos voltados para datas específicas do calendário (a semana da Consciência Negra, por exemplo) não são suficientes para que ocorra a reeducação das relações étnico-raciais. É preciso que essa perspectiva esteja presente cotidianamente, não apenas como discurso, mas como uma prática engajada na construção de uma sociedade onde prevaleça a equidade.

Considerações finais

Apesar de todas as críticas feitas sobre a lei federal 10.639/03 e as “Diretrizes”, é notório o crescimento do interesse sobre as questões étnico-raciais e sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira, por parte de professores e

pesquisadores, ocorrido nos últimos 15 anos. Fruto de uma demanda e de uma pressão social, essas modificações vêm ocorrendo paulatinamente, evidenciando-se os desafios diários enfrentados por educadores em todas as regiões do Brasil.

Diante de todo o exposto, o que emerge das discussões apresentadas pelos diferentes autores é a necessidade de se desconstruir uma naturalização das relações étnico-raciais, compreendendo os diferentes momentos históricos a partir da suas historicidades específicas – tal como se deve fazer com qualquer tipo de documentação. Ao mesmo tempo, se destaca a premissa de um posicionamento dos professores e gestores na construção de um processo de ensino-aprendizado comprometido com o pleno desenvolvimento do educando, em uma perspectiva voltada para o reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais.

A promulgação da lei 10.639/03 representa um desafio necessário para a construção de uma sociedade baseada na equidade, em que as gerações não apenas tolerem, mas percebam o quão benéfico é respeitar as diferenças e identidades dos diferentes sujeitos que cotidianamente convivem e se relacionam. A escola, nessa empreitada, se apresenta como um campo privilegiado para que esses debates possam ocorrer, desde que os profissionais que ali atuam estejam preparados para lidar com essas demandas sociais. Caso contrário, corre-se o risco de reafirmar preconceitos, essencializar identidades e se perder em meio a experiências folclorizadas que pouco contribuem para que ocorra, de fato, uma reestruturação da narrativa histórica brasileira.

Ainda há um longo caminho a se seguir, mas cada passo nessa direção representa, sem sombra de dúvidas, um avanço. Afinal, o respeito às diferenças, sejam elas de qualquer tipo, contribui com a sociedade como um todo e não apenas com uma população considerada socialmente como minoria.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em tono das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, Jan.-Jun. 2008.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica. **Revista do Mestrado em História da USS**, Vassouras, v. 12, n. 1, Jan.-Jun. 2010.

BRASIL. CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 29 Ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Out. 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 25 Out. 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Out. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 25 Out. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura –Afro-Brasileira” e dá outras providências). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a. Acesso em: 24 Out. 2017.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ESCÓSSIA, Fernanda da. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI. **BCC Brasil**, 6 Jun. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>. Acesso em: 23 Out. 2017.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, Set.-Dez. 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 Out. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, I, Belo Horizonte. In: **Anais...**, Belo Horizonte, p. 1-13, Nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>>. Acesso em: 25 Out. 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO – 2001: BRASÍLIA. **As minorias e o direito**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de

Mello e Silva; The British Council, 2003. Disponível em: <http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>. Acesso em: 23 Out. 2017.

MORAES, Renata Figueiredo. Ensino de cultura e história afrobrasileira e indígena na educação básica o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História & Perspectiva**, Uberlândia, v. 28, n. 53, 2015. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32775/17717>. Acesso em: 30 Out. 2018.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades. **Planejamento e políticas públicas**, n. 48, Jan./Jun. 2017.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais**: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Kelen Katia Prates; CARVALHO, Carlos Eduardo Souza de. A construção da identidade nacional durante a Era Vargas: os políticos, os intelectuais e o futebol. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, v. 3, n. 1, Jan./Jun. 2016. Disponível em: www.ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/download/172/pdf. Acesso em: 23 Out. 2017.

SILVEIRA, Daniel. População que se declara preta cresce 14,9% no Brasil em 4 anos, aponta IBGE. **G1**, Economia, Rio de Janeiro, 24 Nov. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep/MEC, 2003.